

PSICOLOGÍA

LEIRE BUZUNÁRIZ YÁRNOZ

PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN METACOGNITIVA PARA EDUCACIÓN INFANTIL

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil
/
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN
METACOGNITIVA PARA EDUCACIÓN INFANTIL***

Leire BUZUNÁRIZ YÁRNOZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Leire BUZUNÁRIZ YÁRNOZ

Título / Izenburua

Programa de estimulación metacognitiva para educación infantil.

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / *Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua*

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / *Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea*
Universidad Pública de Navarra / *Nafarroako Unibertsitate Publikoa*

Director-a / Zuzendaria

Jaione CARDAS IBAÑEZ

Departamento / Saila

Psicología / Psikologia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2012/2013

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran según la Orden ECI/3854/2007 en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* contribuye enormemente en la realización de todo el trabajo. Este módulo, permite tener una visión globalizada de todo el Programa. Se refleja claramente en su estructura, puede verse en todos los aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo del niño o en mismo enmarque del Programa. Podría decirse que sin los conocimientos adquiridos durante el periodo de formación básica sería imposible realizar un trabajo similar. En resumen, se trata de la base y fundamentación de todo el Programa.

El módulo *didáctico y disciplinar* se encuentra reflejado concretamente en el desarrollo de las sesiones, ya que este módulo, ha permitido una correcta programación vinculada con el curriculum así como el establecimiento de los principios metodológicos ajustados al Programa.

Asimismo, el módulo *practicum* ha sido fundamental de cara a la elección del tema del trabajo. Es en el contexto del aula, donde pueden apreciarse los razonamientos lógicos que tiene un niño. Además, contribuye a hacerse una idea más realista sobre las propias capacidades de cada niño, ayudando de esta manera al diseño de un programa más ajustado al nivel del desarrollo.

Por último, el módulo *optativo "Mención en Educación Física"* hace posible diseñar las sesiones de autorregulación por medio de actividades psicomotrices ajustadas al nivel de desarrollo psicomotor del niño.

Nota: A lo largo de todo el texto, siempre que se usan los términos genéricos *niño*, *maestro*, etc. Se quiere hacer referencia a ambos sexos.

Resumen

Este trabajo está centrado en el desarrollo de un Programa para la estimulación de la metacognición en la etapa de Educación Infantil. Consta de una parte teórica en la que se repasa brevemente el concepto de metacognición y su relación con la autorregulación y la motivación así como su desarrollo en el niño. También se analiza la importancia de trabajar la metacognición en edades tempranas, las habilidades y estrategias metacognitivas y el papel que debe desempeñar el maestro. Por otro lado, se propone un Programa denominado “¿Y si jugamos a pensar?” en el que se establecen una serie de sesiones para Educación Infantil que potencian situaciones de aprendizaje en las que el objetivo es que los niños adquieran mayor control y conciencia metacognitiva.

Palabras clave: Metacognición; Autorregulación; Motivación; Estrategias Metacognitivas; Educación Infantil.

Abstract

This paper is focused on the development of a programme to stimulate the metacognition in the early stages of pre-primary education. It consists of a theoretical part that is a brief summary of the concept of metacognition and its relation with motivation and self regulation, as well as, its development in children. Also, it is analyzed the importance of working metacognition at early ages, the skills and metacognitive strategies and the role played by the teacher. Furthermore, it is proposed a Programme named ' *What if we play to think?*' where we have established a set of sessions for Pre-primary Education that promotes learning environments in which the main objective is that every child should acquire metacognitive awareness and a higher control.

Keywords: Metacognition; Self-regulation; Motivation; Metacognitive Strategies; Pre-primary Education.

Índice

Introducción

1. Marco teórico: fundamentación e implicaciones docentes.	9
1.1. ¿Qué es la metacognición ?	9
1.2. Metacognición y autorregulación.	14
1.3. Metacognición y motivación.	18
1.4. Metacognición y desarrollo.	22
1.4.1. Competencia de aprender a aprender.	24
1.5. Habilidades y estrategias metacognitivas.	25
1.6. El papel del maestro de Educación Infantil.	27
2. Desarrollo del Programa de estimulación metacognitiva.	31
2.1. Introducción	31
2.1.1. Contextualización.	31
2.1.2. Justificación.	31
2.2. Cómo enseñar.	33
2.2.1. Principios Metodológicos.	33
2.2.2. Metodología.	34
2.2.3. Fundamentación.	34
2.3. Vinculación del Programa con el currículo oficial	36
2.3.1. Objetivos Generales de Etapa	37
2.3.2. Objetivos Generales de Área	37
2.3.3. Contenidos a desarrollar	38
2.3.4. Competencias	40
2.3.5. Objetivos específicos del Programa	41
2.4. Secuenciación curso.	41
2.5. Desarrollo de las sesiones del programa.	42
2.5.1. Sesión 1 Autorregulación.	42
2.5.2. Sesión 2 Autorregulación.	45
2.5.3. Sesión 3 Metacognición.	49
2.5.4. Sesión 4 Metacognición.	51
2.5.5. Sesión 5 Metacognición.	54
2.5.6. Sesión 6 Metacognición.	56
2.5.7. Sesión 7 Metacognición.	58

2.5.8. Sesión 8 Metacognición.	60
2.6. Adaptaciones generales.	63
2.7. Evaluación : Qué y cómo evaluar.	65
3. Conclusiones y cuestiones abiertas	
4. Referencias	
5. Anexos	

1. MARCO TEÓRICO: FUNDAMENTACIÓN E IMPLICACIONES DOCENTES.

A continuación se presenta el marco teórico del trabajo así como su implicación en el aprendizaje del niño y por consiguiente en el desarrollo de la acción docente.

1.1 ¿Qué es la metacognición?

Antes de dar sentido y significado a la metacognición es preciso hacer un análisis etimológico de la palabra. El prefijo *meta* deriva del griego y según la RAE significa "junto a", "después de", "entre" o "más allá de". Es decir, implica acompañamiento o posterioridad a lo que se está definiendo. Por otro lado, el constructo *cognición* del latín *cognoscere*, "conocer", hace referencia al conocimiento y a los procesos mentales. Metacognición es de esta manera, un neologismo surgido a raíz de las investigaciones de los procesos de pensamiento en el ser humano.

Podríamos entender el concepto, como el conocimiento que se posee sobre el propio conocimiento. No obstante, en el ámbito de la psicología cognitiva y evolutiva, comúnmente se identifican dos amplias formas de metacognición: la que se refiere propiamente al conocimiento declarativo y explícito sobre el propio sistema cognitivo (conocimiento metacognitivo) y la que tiene que ver con la dirección y regulación activa de sus procesos (control metacognitivo).

El estudio de la metacognición está basado principalmente, en tres corrientes claves: la Epistemología Genética de Jean Piaget, la Teoría Socio-cultural de L.S. Vygotski y el procesamiento de la información propuesto por autores como Chase, Craik, Lockart y Kenney.

Desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva se distinguen dos líneas de trabajo reconocidas por la comunidad científica. La línea del procesamiento de la información recoge los trabajos neopietetianos de Flavell (1971) que están orientados hacia el análisis de las habilidades metacognitivas en su relación con los procesos de metamemoria, y por otro lado, los estudios dirigidos al análisis de los procesos de

regulación de Brown (1977). En la actualidad, ésta última corriente parte del término autorregulación y se vincula a factores emocionales, motivacionales y sociales.

Yussen (1985), sin embargo, establece cuatro posibles paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición que pueden verse representados en la tabla1.

Tabla 1. Paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición, tomado de Yussen (1985).

PARADIGMA	TEÓRICOS REPRESENTATIVOS	TRATAMIENTO TEÓRICO DE LA METACOGNICIÓN
Procesamiento de la información	Siegler, Klahr, Sternberg, Trabasso	<p>1. Descripción, modelo de control, procesos ejecutivos.</p> <p>2. Descripción, modelo de mecanismos autorregulatorios.</p> <p>3. Descripción, modelo de entrenamiento en estrategias y generalización.</p>
Cognitivo-Estructural	Piaget, R. Brown, Feldman	<p>1. Descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y patrones estratégicos.</p> <p>2. Énfasis en secuencias de cambio estructura</p> <p>3. Modelos de relación</p>

		entre cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento.
Cognitivo-Conductual	Bandura, Michael, Rosenthal y Zimmerman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estatus de metacognición en el repertorio de acontecimientos simbólicos que median el aprendizaje. 2. Descripción del modelo como fuente de metacognición. 3. Papel de la metacognición en la ingeniería y tecnología del cambio de conducta.
Psicométrico	Cattell-Horn, Guilford, Estructura del Intelecto, Factor Kaufman, Modelo estructural, WISC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas de medida (p. Ej., fiabilidad, validez). 2. Identificar factores metacognitivos o procesos básicos

Pero para entender bien el concepto de metacognición se debe hacer mención a John H. Flavell considerado pionero en la investigación metacognitiva y quien acuñó este término a finales de los 70 para referirse al “conocimiento sobre la cognición”. En otros términos, Flavell hacía referencia a la conciencia de los factores que afectan el

pensamiento y el control que se tiene sobre estos. Se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos.

Además de esto, realizó una división dentro del conocimiento metacognitivo entre las variables de persona, tarea y estrategias (Flavell, 1979).

Con “persona” hace referencia a la consciencia que el sujeto tiene tanto de sus propios procesos cognitivos, como de los procesos internos de las demás personas. Distinguiendo entre diferencias intraindividuales, interindividuales e incluso universales.

La “tarea” es la información disponible durante el proceso de resolución o búsqueda de un objetivo determinado en función de la tarea o problema propuesto.

Poggioli (1998) señala que el sujeto se prepara según el tipo de demanda que exige la situación o la tarea, no es lo mismo preparar una presentación oral que un examen escrito.

Por último, “estrategia”, define a las acciones cognitivas que el sujeto activa para la consecución efectiva del objetivo propuesto.

Para Flavell (1979) el mejor conocimiento metacognitivo es el que refiere a la combinación e interacción entre las distintas variables descritas, la persona, la tarea y la estrategia.

Chadwick (1985) considera que al asumir conciencia sobre lo que la persona está haciendo en momentos determinados de enseñanza y de aprendizaje, facilita significativamente el éxito en la tarea ejecutada. La conciencia de los propios procesos y de los estados cognitivos que se pueden utilizar en cada situación es denominada metacognición.

Al respecto González (1996) menciona que metacognición, es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.

Sin embargo, al inicio de los ochenta, se replantea el concepto de metacognición. Junto con Flavell, Ann Brown es una de las autoras más relevantes por sus aportaciones en la investigación de la metacognición. Brown (1978) define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Se pueden distinguir así dos concepciones distintas: el conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y la regulación que la persona realiza de ellos. (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983):

1. El conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas:

Se refiere a estimar la capacidad propia y de los demás sobre diferentes aspectos cognitivos como la memoria, el cálculo...(conocimiento sobre la persona), identificar el tipo de tarea, su dificultad, el contenido...(conocimiento sobre la tarea), saber qué tipo de estrategia utilizar en cada momento o darse cuenta de que no se ha entendido una determinada instrucción (conocimiento sobre la estrategia). Son conocimientos sobre personas, tareas y estrategias (Flavell, 1979; 1987).

Según Brown (1987), esta información suele ser relativamente estable, ya que lo que cada uno sabe sobre la cognición no cambia de una situación a otra, constatable o verbalizable, ya que la persona es capaz de reflexionar y discutir con otros a cerca de la cognición y además, para la autora es de desarrollo tardío porque requiere que la persona considere los procesos cognitivos como objeto de conocimiento y que le permita reflexionar sobre ellos.

2. La regulación de los procesos cognitivos (saber cómo) también denominada experiencia cognitiva, su planificación, el control y la evaluación:

Orientada a ajustar y controlar los procesos cognitivos. Como por ejemplo planificar acciones antes de la resolución de una tarea, volver a leer una explicación que no se ha entendido o evaluar los resultados de la estrategia empleada al finalizar la tarea (Brown, 1987; Martí, 1995).

Se caracteriza por procesos inestables, debido a que son muy dependientes del tipo de tarea, no tienen porqué ser verbalizables o constatables ya que la persona puede controlar y orientar sus procesos cognitivos sin ser capaz de describirlos o reflexionar a

cerca de ellos por último podemos considerarlos además independientes de la edad ya que según Brown (1987) niños y adultos muestran todos ellos procesos de regulación.

1.2 Metacognición y autorregulación

Schunk y Zimmerman (1994) entienden la autorregulación como un proceso a través del cual el sujeto mantiene conductas, emociones y afectos orientados al logro de una meta o tarea. Podría definirse también como el medio que permite crear al sujeto un sistema personal de aprendizaje. Por lo tanto, la autorregulación pasa a ser un pre-requisito para el desarrollo de la metacognición.

Ugartetxea (2001) afirma que la metacognición implica el control y la regulación de los procesos de conocimiento. Por ello, establece que los factores afectivos están implicados en el proceso de la metacognición. El autor hace incapié en no centrarse únicamente en los aspectos cognitivos de la metacognición, ya que la motivación, la autorregulación, el afecto y otras variables también intervienen en el procesamiento de la información.

Para los psicólogos rusos Vygotski y Luria (1970) la autorregulación, por lo menos en sus fases más tempranas implica la autoinstrucción de lo que el niño aprende.

De Corte, Verschaffel y Op 't Eynde (2000), la entienden como una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de: conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación.

De esta manera es obvia la relación que existe entre la autorregulación de la persona y la metacognición y como se ha mencionado anteriormente podría entenderse como un pre-requisito para que pueda desarrollarse el conocimiento metacognitivo.

Thompson (1994) ve la autorregulación como procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender a determinados objetivos.

Siguiendo la línea de Thompson (1994) puede verse como la frecuencia con la que el niño utiliza las estrategias de autorregulación depende de su nivel de desarrollo. Pasan

de un uso preferente de estrategias dependientes en los primeros estadios del desarrollo, yendo progresivamente hacia el uso de estrategias con mayor grado de autonomía. Los psicólogos del desarrollo han asociado a una variedad de factores, tanto endógenos como exógenos, al desarrollo de las habilidades de autorregulación emocional.

- *Factores endógenos:*

Rothbart (1981) enfoca los factores endógenos, como aquellos que hacen referencia a la reactividad propia de cada individuo, entendiendo la reactividad como las respuestas de los sistemas emocional, de activación y de arousal.

Dentro de los factores endógenos, y debido a su relación, se ha estudiado la madurez del cerebro, especialmente de las redes atencionales, y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños.

Uno de los aspectos de la maduración del sujeto más relevante para el desarrollo de la autorregulación emocional es la maduración de las redes atencionales. Las estructuras cerebrales implicadas en las diferentes redes atencionales maduran a diferente ritmo, por este motivo las habilidades de autorregulación de los niños también variarán en el tiempo en función de tales cambios madurativos.

Como puede apreciarse en la tabla 2, se presenta un resumen de los factores endógenos que intervienen a lo largo del desarrollo del niño según diversos autores, en la cual se puede observar cómo se produce una progresión evolutiva hacia una regulación cada vez más flexible y autónoma, que favorece la adaptación del niño a las distintas demandas de su entorno.

Tabla 2. Factores endógenos a lo largo del desarrollo

Edad	Maduración de la capacidad	Estrategias de autorregulación
	Atencional (Alertas)	(conductas)
	Alerta reactiva, facilita la focalización de la atención sobre	Se da a un nivel muy primario, a

Menos de 3 meses	estímulos importantes de cara a la adaptación del niño a su entorno. (Posner y Raichle, 1994; Posner y Rothbart, 1992)	penas se observa.
Mayor de 3 meses	Orientación o focalización la atención (Posner y Raichle, 1994; Posner y Rothbart, 1992; Rothbart, Posner y Rosicky, 1994)	Cambio de foco de atención: la autotranquilización física es la estrategia más utilizada a partir de los 6 meses: evitación física para suprimir el malestar. (Rothbart, Ziaie y O'Boyle, 1992)
9 meses	Desarrollo control inhibitorio debido a la maduración del cortex. Referencia social y aspectos de la comunicación. (Lirewise, Gianino y Tronick, 1988)	Orientación alterna de la atención. Inhibición conductual. Se hace patente la función de referencia social. (Klennert, Emde, Butterfield, Campos; 1983)
12 meses	Mejora de las estrategias cognitivas. Mayor grado de autonomía. (Bridges, Grolnick y Connell, 1997)	Búsqueda de estimulación y mayor estabilidad emocional. (Rothbart, Ziaie y O'Boyle, 1992)
18 meses	Maduración comunicativa.	Comportamientos de autodistracción que implican una exploración activa del ambiente.

		Mayor conciencia de las demandas sociales modulan sus respuestas en función de estas demandas.(Parritz, 1996)
		Organización de la interacción. (Grolnick, 1996)
24 meses	Comienza a verse una madurez importante en las habilidades autorregulatorias. (Grolnick, 1997)	Mayor implicación activa, menor búsqueda de ayuda. (Kopp, 1982)

▪ *Factores exógenos:*

Los factores exógenos son externos al sujeto, es por eso que los padres juegan un papel fundamental en su labor de ayuda y guía en este proceso de desarrollo del niño.

Algunos estudios han sacado a la luz la influencia de la conducta de la madre sobre las estrategias de autorregulación emocional de los niños. En uno de los estudios llevado a cabo por Grolnick (1996) se demuestra que los niños utilizan estrategias de afrontamiento más complejas cuando la madre está participativa que cuando está pasiva.

Por último y volviendo a la relación de la autorregulación y la metacognición Zimmerman (1995), investigador líder del aprendizaje autorregulado, concluye que la autorregulación incluye algo más que la metacognición debido a que implica un cierto sentido de autoeficacia y afectividad personal, así como procesos motivacionales y comportamentales que puedan poner en marcha este sistema de autorreferencia que es la autorregulación. La perspectiva sociocognitiva de Zimmerman revela la complejidad del aprendizaje autorregulado: se trata de complejos procesos

interactivos que involucran los componentes referidos, al tiempo que se ve profundamente afectado por variables sociocontextuales.

1.3 Metacognición y motivación

Numerosos estudios como los realizados por Zajonc (1980; Zajonc, Pietromonaco & Bargh, 1982) o por Fiske (1982) han demostrado la fuerte relación entre la metacognición y los aspectos motivacionales. Esto indica que deben trabajarse ambos procesos, tanto cognitivos como afectivos para realizar trabajos metacognitivos, no sólo con niños sino también con adultos.

Las teorías explicativas diferencian dos tipos de motivación, por un lado está la motivación extrínseca, apoyada por el conductismo, que es aquella en la que el individuo realiza una actividad o tarea con el fin de conseguir algo y por otro lado está la motivación intrínseca, que está apoyada por el cognitivismo y el humanismo, donde el individuo realiza una actividad o tarea por el simple placer de realizarla, un hobby o afición podría ser un claro ejemplo de ello.

Ugartetxea (2001) entiende la motivación como la causa por la cual el individuo aborda la tarea, y por la que mantiene una actividad cognitiva amplia, destinando recursos a un quehacer definido. El autor establece tres líneas relacionales entre la motivación y la metacognición:

1. El estilo atribucional y su influencia en el aprendizaje.
2. Las expectativas de éxito, como elemento de enganche al inicio de cualquier acción de aprendizaje.
3. El tipo de motivación que define la actividad del alumno, diferenciando motivación de logro.

Todo ello relacionado con la percepción de las capacidades propias, y la posibilidad de calibrar la actuación personal como referente metacognitivo.

1. El estilo atribucional y su influencia en el aprendizaje:

Ugartetxea (2001) define la atribución causal como la interpretación que el individuo realiza respecto a los elementos que tienen un cierto grado de responsabilidad sobre

el resultado de una acción cognitiva o de una conducta. Dependiendo de esto, el sujeto va a actuar de una u otra manera, evitando o fomentado esta causa.

En otras palabras, podríamos entenderlo como los factores que el sujeto atribuye hacia el éxito o el fracaso ante una determinada tarea. Esta atribución causal influye en el autoconcepto y en las expectativas de realización. Si se tiene éxito en la tarea, el autoconcepto será positivo y las expectativas también serán buenas. Si por el contrario en la tarea se ha fracasado, mi autoconcepto será negativo y las expectativas no serán buenas.

Weiner (1972; 1986; 1990) es uno de los autores que desarrolla la teoría atribucional y establece en 1978 tres dimensiones de la atribución causal. En la tabla 3 se establecen unos ejemplos para facilitar su comprensión.

Tabla 3. Ejemplos de atribución causal

	INTERNA		EXTERNA	
	Estable	Inestable	Estable	Inestable
Controlable	Por lo general estudio mucho	La verdad es que estudié poco	El profesor me tiene manía	Menos mal que me han ayudado, si no...
Incontrolable	Este tema se me da bien	Hoy estoy cansado para esto	Es que la tarea era difícil	Justo ha caído lo que mejor me sabía

A lo largo de los 80, Weiner añade una nueva dimensión, la globalidad versus la especificidad de la atribución. Siguiendo este pensamiento Ugartetxea (2001) establece en la Figura 1 un esquema representativo.

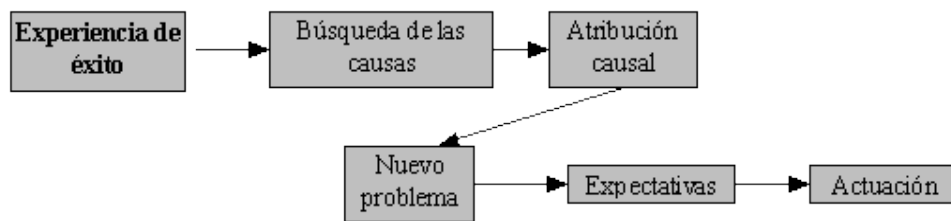


Figura 1. Experiencia de éxito (Ugartetxea, 2001)

Para Ugartetxea, la capacidad del sujeto para atender a las variables que intervienen en la solución de una tarea, y la opción a analizar la información, puede hacer que dicho sujeto aprenda a ajustar sus atribuciones sobre las causas que han ocasionado el resultado obtenido. La autoobservación le permite una atribución adaptativa, y con ello, posibilita la motivación hacia la tarea. El sujeto que es capaz de establecer un conocimiento metacognitivo lo fundamenta en la observación de su actividad a la hora de establecer la categoría de la tarea, las demandas que exige la misma, su conocimiento previo respecto a la tarea, las pautas a seguir, etc.

Para otros autores como Burón (1988; 1993) la metacognición es el resultado de la autoobservación que el sujeto realiza sobre su actuación cognitiva. El sujeto recopila información que le permite ajustar su actuación antes de su ejecución.

2. Las expectativas de éxito, como elemento de enganche al inicio de cualquier acción de aprendizaje:

La metacognición requiere un cierto grado de conocimiento sobre las repercusiones de la actividad del sujeto en los logros obtenidos, tener un conocimiento sobre cómo conoce y cómo controla los actos que utiliza en la acción de conocer. Es importante que el sujeto se sienta responsable de su propio aprendizaje.

Para McCombs (1988) el sentimiento de eficacia personal sobre los resultados va a permitir engancharse al alumno a la tarea. La autoeficacia podríamos entenderla como la creencia que tiene el sujeto sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar las fuentes de acción requerida para dirigir situaciones venideras (Bandura, 1986). Conforme el sujeto vaya viéndose capaz de controlar las variables del rendimiento se atreverá a realizar una actividad cognitiva más compleja.

En un estudio realizado por Kruger y Dunning (1999), se analizó la capacidad para reconocer el grado de capacitación para realizar una tarea en relación con el conocimiento metacognitivo. Los resultados indicaban que aquellos sujetos con menor grado de conocimiento metacognitivo tenían unas expectativas de éxito muy desajustadas respecto a las que realmente lograban, y normalmente por encima de los resultados reales. Por el contrario, los sujetos con un mayor conocimiento metacognitivo, ajustaban con más precisión las expectativas con los resultados. En resumen, el hecho de tener un bajo grado de conocimiento metacognitivo establece una imagen de sí mismo diferente a la que realmente cumple. De esta manera, el conocimiento de la metacognición, hace posible la valoración de los resultados de la actividad cognitiva. Cuando el sujeto es consciente del papel de estos factores, puede reconsiderar su propia eficacia y fomentar la motivación hacia esta actividad.

3. El tipo de motivación que define la actividad del alumno, diferenciando motivación de logro.

Dweck y Elliot (1983) entienden la motivación de logro como el tipo de motivación intrínseca, dirigida por estímulos internos, que aboca al sujeto a la obtención de logros máximos.

Para Ugartetxea (2001) en la motivación hacia el logro existen dos factores importantes:

- La apreciación sobre la posibilidad de obtener el resultado previsto
- El valor que tiene el objetivo a lograr.

En otras palabras, la motivación surge del conocimiento sobre la propia capacidad, del valor de logro para el individuo, y del riesgo y esfuerzo implicado en la consecución del logro. Se podría presuponer que aquellos sujetos motivados principalmente hacia el logro presenten un mayor grado de conocimiento metacognitivo.

Resumiendo, la motivación de logro o del rendimiento puede considerarse como el intento o el esfuerzo por desempeñar las tareas tan bien como sea posible y cuya realización, por tanto, puede lograrse o fracasar.

Atkinson (1957) añadió una nueva consideración a la Teoría de la Motivación de Logro con su concepto de temor al fracaso, advirtiendo la necesidad de sustraerse a un fallo.

Para el autor, todos en los sujetos, y aún en diferentes niveles, se encuentran presentes tanto la necesidad de logro como la necesidad de sustraerse al fracaso.

- Los sujetos con alta motivación de logro y por lo tanto menor temor al fracaso:
 - Tienden a seleccionar problemas que plantean retos moderados, a esforzarse durante más tiempo antes de abandonar ante problemas más difíciles. Además, suelen elegir compañeros sobresalientes en estudios y suelen conseguir mejores resultados académicos. Los sujetos muy motivados por el logro responderán mejor ante tareas que ofrezcan mayores retos, ante unas calificaciones más estrictas, ante una información adicional y correctiva y ante la oportunidad de volver a intentarlo tras haber fallado.
- Los sujetos con un alto temor al fracaso y por tanto, una menor motivación de logro:
 - Optan por problemas menos difíciles, tienden a elegir compañeros amistosos y sus resultados académicos suelen ser inferiores, en igualdad de cocientes intelectuales. Responden mejor ante tareas que ofrezcan retos intermedios, ante un gran refuerzo en caso de éxito, con un aprendizaje fragmentado en pequeñas etapas, ante una calificación más laxa y cuando se evita el reconocimiento público de los errores cometidos.

En conclusión, la situación óptima sería la del equilibrio entre la motivación de logro, normalmente intrínseca, y el temor al fracaso.

1.4 Metacognición y desarrollo

La importancia del desarrollo metacognitivo desde la infancia surge debido a que es en estas etapas, en donde se comienzan a desarrollar las estructuras mentales que se tendrán en un futuro. El desarrollo de las estrategias metacognitivas, va a definir la capacidad y la eficacia a la hora de enfrentarse a una tarea o a un problema. Es previsible que, al asumir desde edades tempranas la responsabilidad de su propio

aprendizaje, el niño sea capaz de generar una mayor consciencia y reflexión acerca de sus propios procesos de aprendizaje.

Para las teorías constructivistas, los instrumentos que utiliza el niño para la construcción del conocimiento son los esquemas que ya se poseen, aquellos con los que ha construido su relación con el medio que le rodea. Según Kruger y Dunning (1999) conforme el niño se va haciendo más consciente, tiene más claros los contenidos respecto a lo que conoce y a cómo conoce. De esta manera, puede establecer parámetros comunes de actuación, e incluso llegar a evaluarlos sobre los resultados de sus compañeros y es esta comparación, la que le sirve como elemento de validación de su propia actividad cognitiva. Así, el acto de conocer se transforma en un acto social, puesto que empiezan a ser fundamentales las relaciones entre iguales y con el maestro que realiza la tarea de mediador en el acto de hacer metacognición o “tomar conciencia de”.

Además, los dos mecanismos que más directamente están relacionados con la metacognición (toma de conciencia y autorregulación) son tratados por Piaget como organizadores internos relativos a la construcción de las estructuras del conocimiento a lo largo del desarrollo.

Sin embargo, los niños en etapa infantil 3–6 años, no tienen totalmente adquiridas algunas habilidades metacognitivas, es ahí donde entra la labor del docente al proponer programas o actividades que logren desarrollar las capacidades cognitivas del niño. Numerosos estudios como los de Saíz (2000) o Tesouro Cid (2006) indican en la importancia de orientar el desarrollo y adquisición de las mismas desde las aulas a través de la puesta en marcha de programas de entrenamiento metacognitivos curricularmente integrados. Para Pramling (2009) y Muñoz (2004) el desarrollo de los diálogos metacognitivos en las aulas de educación infantil facilita la adquisición de las capacidades metacognitivas (metacognitivas propiamente dichas y de planificación).

1.4.1 La competencia de aprender a aprender:

La gran importancia que tiene la metacogcción en el desarrollo del niño, puede verse reflejada en la insistencia a nivel legislativo en lo referente al desarrollo de la competencia aprender a aprender.

Por ejemplo, la actual Ley Orgánica de Educación (2006) establece que la etapa de Educación Infantil tendrá como finalidad educativa el desarrollo de diferentes competencias, entre ellas, la competencia de aprender a aprender.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf) definen “Aprender a aprender” como:

“La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje y de gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esto conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.”

En otras palabras, la competencia de aprender a aprender puede entenderse como la conciencia de las propias capacidades y la gestión de estas para desarrollar aprendizajes de forma autónoma. Se trata de que la persona sea capaz de ampliar y aplicar sus conocimientos en la resolución de distintas situaciones.

El informe DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de 2006 elaborado por la OCDE, hace referencia a la necesidad de enseñar competencias de aprender a aprender. Según Perez Gomez (2008) las competencias en contextos curriculares

requieren facilitar en los niños habilidades de saber hacer, lo que conlleva la adquisición de aprendizajes reflexivos, intuitivos y críticos. Todo ello implica efectuar cambios tanto en las formas de enseñar como en las de aprender.

En línea con las recomendaciones europeas, los nuevos currículos españoles establecen ocho competencias básicas a cuyo desarrollo deben contribuir todas las áreas y materias:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Esta competencia puede relacionarse además con la capacidad de conocer las propias posibilidades, planificar y organizar tareas, prestar atención, recoger información...y será el eje vertebrador del Programa de Estimulación de la Metacognición que se desarrollará más adelante.

1.5. Habilidades y estrategias metacognitivas.

Antes de comenzar a desarrollar las estrategias metacognitivas, es preciso hacer mención al concepto de estrategias de aprendizaje ya que se encuentran totalmente relacionados.

Para Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que el sujeto utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Monereo (1994) entiende las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales el sujeto selecciona y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una

determinada tarea u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa.

Según Martí (1999) podríamos definir las estrategias de aprendizaje como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motores con el objetivo de superar situaciones o problemas de aprendizaje. Estas estrategias son las que facilitan la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorizar la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos.

Algunos autores como González y Tourón (1992) o Pintrich (1989) coinciden en señalar tres tipos diferentes de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos.

- Las estrategias cognitivas:

Son aquellas que intervienen en la integración de un conocimiento nuevo con los conocimientos previos que tiene el sujeto. Para Mayer (1992) las estrategias cognitivas de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones como un proceso en el que el sujeto se implica en la selección de información relevante, la organiza de una manera coherente y complementa con esa información sus conocimientos previos.

- Las estrategias metacognitivas:

Gonzalez y Tourón (1992) entienden por estrategias metacognitivas las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje ya que intervienen en la planificación, control y evaluación de la propia cognición con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje, lo cual implica una toma de conciencia.

Así, y de acuerdo con Schraw y Moshman (1995), se distinguen tres dimensiones:

1. Planificación:

- Selección de estrategias previas a la ejecución.

- Selección de los recursos adecuados para la realización de la tarea

2. Control:

- Revisión realizada durante el transcurso de la tarea o autoevaluación durante la ejecución.

3. Evaluación:

- Consideración de los resultados de la tarea o de la ejecución.
- Valoración de la actividad.
- Toma de decisión al respecto.

Kurtz (1990) expone que para que un sujeto pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, en qué momento y la razón de porqué debe usarlas. Mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

- Las estrategias de manejo de recursos:

Son estrategias de apoyo que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Su finalidad es sensibilizar al sujeto hacia el nuevo aprendizaje. Esta sensibilización integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996).

1.6. El papel del maestro de Educación Infantil.

Al tratarse de un programa educativo, el papel del maestro es fundamental, y concretamente, en el programa para la estimulación de la metacognición *¿Y si jugamos a pensar?* que se desarrollará en su totalidad más adelante, exige un cambio de mentalidad y de la forma de trabajar en el aula por parte del docente.

Para que el niño pueda ir adquiriendo estrategias metacognitivas es preciso que el papel del educador sea el de guía potenciador de pensamiento y provocador de preguntas, no de respuestas. El maestro debe intentar que el niño responda por sí mismo.

La metodología idónea para potenciar el pensamiento metacognitivo es por un lado la de descubrimiento guiado, en donde son las respuestas y acciones de los niños las que van marcando el desarrollo de la tarea y por otro lado, la metodología basada en la resolución de problemas donde el maestro plantea una serie de conflictos o preguntas a los alumnos para que éstos busquen soluciones a los mismos. Se debe dejar por tanto a un lado, la mentalidad del educador como “guardián de la sabiduría” y dar las riendas de su propio aprendizaje a los alumnos. El maestro será un mediador, un guía estimulador de pensamientos.

Se deberá prestar atención a que durante el proceso educativo, el alumno vaya en la dirección adecuada, de ahí la función del maestro como guía, y que de esta manera sea capaz de analizar las posibilidades, que no se contradiga y que se vaya aproximando a las respuestas de una manera autónoma.

Como ya se ha visto anteriormente, la autorregulación y la motivación son pre-requisitos fundamentales del conocimiento metacognitivo por lo que habrá que tenerlos muy en cuenta a la hora de trabajar. El niño debe estar motivado para realizar las tareas o actividades y ahí es donde juega un papel fundamental el maestro, proporcionando tanto el afecto como el clima necesario para que todo esto sea posible.

En Educación infantil sería conveniente comenzar instaurando el hábito de hacerse preguntas sobre qué es lo que vamos a hacer, qué pasos hay que dar, cómo lo hemos hecho, cómo lo podemos mejorar, qué nos resulta más difícil y más fácil... Investigaciones y experiencias de aula en Educación Infantil de autores como Lacasa y Herranz (1995) han dejado ver que niños de estas edades pueden llevar a cabo actuaciones estratégicas en situaciones de aprendizaje cooperativo.

Siguiendo esta línea se deben tener muy presentes las tablas de la Ley del Aprendizaje y las condiciones del aprendizaje constructivo que nos propone Pozo (1996) son las siguientes:

1. *Diseñarás situaciones de aprendizaje para su recuperación.*
2. *Organizarás y conectarás unos aprendizajes con otros.*

3. *Promoverás la reflexión sobre sus conocimientos.*
4. *Plantearás tareas abiertas y fomentará la cooperación*
5. *Instruirás en la planificación y organización del propio aprendizaje.*
6. *Partirás de sus intereses y motivos.*
7. *Partirás de sus conocimientos previos.*
8. *Dosificarás la cantidad de información nueva.*
9. *Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos.*
10. *Diversificarás las tareas y aprendizajes.*

Debido a la fuerte relación existente entre los aspectos motivacionales es preciso mencionar en relación a la motivación del niño y a las expectativas que el maestro tiene sobre él, el efecto Pygmalión en aula. Se denomina efecto Pygmalión al suceso que describe cómo la creencia que una persona (en este caso el maestro) tiene sobre otra (el alumno) puede influir en el rendimiento de esta última. Rosenthal y Jacobson estudian el efecto Pigmalión desde la perspectiva de la teoría de la profecía autocumplida o la profecía que se autorrealiza. Esta teoría fue acuñada por el sociólogo Robert K. Merton (1964) y la define en su libro Teoría social y estructura social como: *La profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición «falsa» de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva «verdadera».*

En los estudios que realizaron Rosenthal y Jacobson (1992) sobre el efecto Pygmalión en el aula, se concluyó que:

- Las expectativas del maestro positivas y realistas hacia el alumno influían positivamente en el alumno (Pygmalión positivo), mientras que las expectativas negativas lo hacían negativamente (Pygmalión negativo).
- Los alumnos tienden a realizar lo que sus Pygmaliones positivos o negativos esperan de ellos.
- El educador con mayor autoestima es el más efectivo a la hora de inspirar una autoestima más elevada a sus alumnos.

Por consiguiente, el maestro debe prestar especial atención a las expectativas que proyecta sobre el alumno. Es fundadamente tener muy presentes las capacidades de cada uno y no subestimarlas.

2. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ESTIMULACION METACOGNITIVA: *¿Y SI JUGAMOS A PENSAR?*

2.1 Introducción:

▪ *2.1.1 Contextualización:*

El programa de estimulación cognitiva *¿Y si jugamos a pensar?* Sigue la línea del enmarque curricular actual. Por ello, más adelante se desarrollará su vinculación con el Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra.

Por otro lado, la parte principal, es una parte más práctica. Esta parte consta de una serie de sesiones donde se desarrollan actividades de enseñanza- aprendizaje que se llevarán a cabo en el aula; con su respectiva metodología y su evaluación.

El programa que se plantea se va a centrar en el segundo ciclo de Educación Infantil, exactamente en el aula de 5 años (3º curso de Educación Infantil) debido a que se trata de una edad en la que el niño ya posee cierto bagaje de experiencias, además de un mayor desarrollo cognitivo, esto, va a generar una mayor riqueza de respuestas ante las sesiones.

▪ *2.1.2 Justificación:*

Tal y como se ha destacado desde todos los enfoques de la psicología evolutiva es en los primeros años de vida donde se empieza a configurar una futura organización cognitiva. Proporcionar experiencias enriquecedoras generará la elaboración de estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas.

El programa que se desarrollará a continuación "*¿Y si jugamos a pensar?*" está enfocado al desarrollo de la metacognición en Educación Infantil. Prestando especial atención al desarrollo de estrategias metacognitivas, para ello se tomará el juego como vía para la consecución de los objetivos, debido a la importancia que tiene en estas

edades y de la relación que guarda con el currículo. En el Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, queda recogida la importancia que éste tiene en el desarrollo global de los niños.

La palabra juego proviene del latín *jocus*, que significa broma. Por consiguiente, el juego es gozoso; conlleva humor, diversión y risa. En la pedagogía contemporánea cada vez se cree más en la máxima de “aprender jugando”. Y este principio se aprecia en autores como Montessori, Decroly, Froebel y Pestalozzi entre otros.

Además, el juego constituye no sólo un elemento educativo de primer orden, sino también, un recurso de socialización, formación de la perspectiva moral y facilitador de la intuición.

El objetivo principal del programa es el de producir estímulos para el desarrollo metacognitivo en niños en Etapa Infantil. Entendiendo por estimulación el proceso de facilitación de aprendizajes significativos, que permiten al niño iniciar el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y recursos así como del conocimiento del mundo que lo rodea. Tiene por meta, el aprovechamiento de la capacidad de aprendizaje y adaptabilidad del cerebro en beneficio del niño, con la intención de proporcionar una serie de elementos y situaciones potenciadores de las funciones cerebrales que a la larga resultarán de mayor interés especialmente en el desarrollo de las estrategias metacognitivas.

Como se ha mencionado anteriormente el desarrollo de la metacognición en niños de esta etapa es fundamental, ya que es en estas edades, en donde se comienzan a desarrollar las estructuras mentales que se tendrán en un futuro. Todo ello va a definir la capacidad y la eficacia a la hora de enfrentarse a una tarea o a un problema.

2.2 Cómo enseñar

▪ 2.2.1 Principios metodológicos.

Todas las sesiones de este programa han sido diseñadas, teniendo en consideración los principios didácticos que deben regir la acción docente. Éstos son:

- Sistematización:

- Ir de lo conocido a lo desconocido.
- Ir de lo sencillo a lo complejo.
- Ir de lo poco a lo mucho.
- Ir de lo concreto a lo abstracto.
- Ir de lo general a lo específico.
- Individualización.
- Continuidad.
- Adecuación.
- Libertad.
- Participación activa.

Los principios metodológicos que a continuación se exponen sirven como referentes para permitir tomar decisiones metodológicas fundamentales para que, en efecto, la intervención pedagógica tenga un sentido inequívocamente educativo.

Es muy importante desarrollar todas las actividades desde una perspectiva lúdica. Todas las actividades o tareas a trabajar deberán ser atractivas, motivadoras, formativas y de evaluación para los niños, para conseguir que se impliquen de una forma activa.

- Actividad lúdica: el juego como la actividad principal de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas.
- Trabajo en grupo y autónomo: es importante trabajar en equipo para socializarse y saber compartir, pero también es importante la individualidad para poder cubrir las necesidades de cada niño.
- Adecuación al desarrollo evolutivo respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Creación de un ambiente y espacio acogedor: para que los niños desarrollen su creatividad.
- Aprendizaje significativo: proceso por el cual el individuo elabora conocimientos, habilidades, destrezas... en base a experiencias anteriores

relacionadas con sus propios intereses y necesidades. Aprender significativamente conlleva unos conocimientos previos, unos componentes motivacionales y afectivos, una disposición para el aprendizaje unos procesos de memoria y un aprendizaje de estrategias para aprender a aprender y a pensar.

- Actividad participativa, es necesario que los niños/as muestren interés y estén dispuestos a aprender cosas nuevas.

▪ 2.2.2 Metodología.

La metodología en todo momento será flexible adaptándose a las necesidades y características del alumnado. Todos estos principios se ven reflejados en los siguientes estilos de enseñanza que están presentes en las diferentes sesiones:

- Resolución de problemas: el maestro plantea una serie de conflictos o preguntas a los alumnos para que éstos busquen soluciones a los mismos.
- Descubrimiento guiado: el profesor da una serie de pistas y seguirá con la siguiente cuando la respuesta del niño sea la adecuada. Son las respuestas y acciones de los niños las que van marcando el desarrollo de la sesión.

La metodología se desarrollará siguiendo la línea de una historia o situación que el maestro expondrá a los alumnos. A continuación se desarrolla más exhaustivamente la fundamentación del programa.

▪ 2.2.3 Fundamentación:

El programa se desarrollará fundamentalmente en torno al papel de investigadores de los alumnos. El maestro les contará que ha recibido un montón de fotografías pero que existe un gran problema, y es que esas fotografías no tienen remitente, ni conoce quién sale en ellas...por eso precisa de la ayuda de los niños de clase para investigar sobre ellas. Para ello, durante el desarrollo de las sesiones el objetivo de los niños será

el de ir creando una carpeta, en la que irán recogiendo tanto las fotos como la información que vayan descubriendo.

A excepción de las sesiones propias de autorregulación que se llevarán a cabo en la hora de psicomotricidad y serán en gran grupo, el resto de las sesiones serán en el aula y en grupos más reducidos de entre 6 y 7 personas puesto que si hay más se hace muy difícil mantener la atención y controlar el proceso de cada estudiante. Si son menos puede que las intervenciones resulten poco variadas o no haya suficiente variedad de registros. Lo bueno de la interacción entre iguales es que genera situaciones de aprendizaje más oportunas, puesto que va a propiciar que surjan los conflictos cognitivos generadores de aprendizaje. Esta en mano del maestro la organización de los pequeños grupos. Lo ideal en estas sesiones sería el mezclar en los grupos a niños más conservadores con otros que no lo son tanto. Se trata, pues, de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista, sino de un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje. Cada miembro del pequeño grupo y todos en conjunto deben sentirse mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva.

Estas sesiones se realizarán en *“El rincón del investigador”* previamente creado por el maestro con el objetivo de proporcionar un clima cálido pero sobre todo un espacio en el que poder pensar constructivamente y en donde pueda surgir un ambiente de confianza mutua donde todos los miembros del rincón sean capaces de participar y aportar ideas con el objetivo de resolver una tarea común, garantizando siempre respeto y tolerancia tanto hacia todos los miembros del grupo como hacia sus planteamientos, ideas o aportaciones.

Las sesiones han sido diseñadas con actividades secuenciadas de tal manera que sin que el niño sea consciente, ya se están trabajando las estrategias metacognitivas. En primer lugar se trabajarán estrategias de planificación, después de control y por último de evaluación. Teniendo muy presente siempre el nivel de desarrollo del niño.

Para garantizar todo esto, es preciso establecer una serie de reglas o normas del rincón. De esta manera no sólo se está garantizando un buen ambiente en el rincón sino que también se está fortaleciendo la socialización de los niños. No se busca su imposición sino el demostrar a los niños mediante la experimentación por qué son útiles y eficaces.

A continuación se presenta un ejemplo de las normas que podrían establecerse para el correcto desarrollo del rincón:

- Antes de hablar pensamos muy bien que queremos decir.
- Hay que esperar a que el compañero termine de hablar.
- Levantamos la mano para pedir la palabra.
- Escuchamos a los compañeros con atención.
- No reñimos ni nos enfadamos.
- Respetamos las ideas de los demás.
- Hacemos preguntas.
- Disfrutamos investigando.

También puede establecerse una serie de requisitos que necesita un buen investigador/detective:

- El buen investigador observaba muy bien.
- El buen investigador se hace muchas preguntas.
- El buen investigador escucha las ideas de sus compañeros.

2.3. Vinculación del programa con el currículo oficial

Para el desarrollo de este Programa se empleará como marco normativo de referencia actual, el Decreto Foral 123/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la comunidad foral de Navarra.

- *2.3.1. Objetivos Generales de Etapa relacionados con el programa:*

Los OGE que van a ser trabajados en este programa quedan recogidos en el Artículo 4 del Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo.

- *2.3.2. Objetivos Generales de Área*

Los OGA que se van a trabajar en el presente programa están relacionados fundamentalmente con el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal pero también con el área de Lenguajes: comunicación y representación y con el área de Conocimiento del Entorno. Es decir, se va a trabajar la metacognición desde las tres áreas.

Objetivos generales del Área del Conocimiento del entorno:

- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento.
- Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.

Objetivos generales del Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal.
2. Conocer su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo las posibilidades de acción y de expresión y coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.

4. Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
5. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

Objetivos generales del Área de Lenguaje: comunicación y representación:

- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.
- *2.3.3 Contenidos a desarrollar*

Contenidos generales del Área del Conocimiento del entorno:

Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida:

- Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados.

Bloque 3. Cultura y vida en sociedad

- Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.

Contenidos generales del Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:

Bloque 1: El cuerpo y la propia imagen

- Las necesidades básicas del cuerpo. Identificación, manifestación, regulación y control de las mismas. Confianza en las capacidades propias para su satisfacción.

- Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
- Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.

Bloque 2. Juego y movimiento

- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.
- Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
- Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
- Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas.
- Aceptación de las propias posibilidades y limitaciones en la realización de las mismas.
- Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Valoración y gusto por el trabajo bien hecho por uno mismo y por los demás.
- Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas con los iguales.

Contenidos generales del Área de Lenguajes: comunicación y representación:

Bloque 1: Lenguaje verbal

- Uso de habilidades y procedimientos tales como repetición, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales, observación e imitación de modelos, para la adquisición de léxico, formas y estructuras de la lengua.

▪ 2.3.4 Competencias:

El uso de las competencias básicas a la hora de programar tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes dentro de un mismo proyecto educativo. En segundo lugar, permitir a todo el alumnado integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con los distintos tipos de contenidos y emplearlos de manera efectiva cuando les resulte necesario en las diferentes situaciones y contextos que se les presenten.

Por lo tanto, con el presente programa se trabajarán las siguientes competencias básicas prestando especial atención a la competencia de aprender a aprender:

- Competencia en comunicación lingüística:

La adquisición de esta competencia supone que el niño es capaz de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita, y asimismo saber interpretarlo y comprenderlo en los diferentes contextos. Debe permitir al alumno formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones. En el caso de lenguas extranjeras, significa poder comunicarse en alguna de ellas de modo que se enriquezcan las relaciones sociales y favorezcan el poder desenvolverse en contextos diferentes.

- Competencia cultural y artística:

Se refiere a la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las distintas manifestaciones culturales o artísticas, así como saber emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias.

- Competencia para aprender a aprender:

Se refiere al aprendizaje a lo largo de la vida. Es decir, a la habilidad de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma una vez finalizada la etapa escolar. Esto implica, además de tener conciencia y control de las propias capacidades y conocimientos y estar debidamente motivado, el saber utilizar adecuadamente estrategias y técnicas de estudio.

▪ **2.3.5 Objetivos específicos del Programa:**

- Mejorar el control y el conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje.
- Imaginar y deducir situaciones generando razonamientos lógicos.
- Conocer y confiar en las posibilidades propias de cada uno.
- Comprender y respetar mensajes verbales entre iguales.
- Ser capaz de recopilar información sobre los propios procedimientos que se han seguido.

2.4. Secuenciación curso.

El programa consta de 8 sesiones de trabajo (dos de psicomotricidad basadas en el trabajo autorregulatorio y seis de carácter metacognitivo) que se llevarán a cabo tanto en el aula, como en la sala de psicomotricidad como al aire libre. Se pondrá en práctica durante el segundo trimestre ya que el primer trimestre podría resultar algo precipitado debido al periodo de adaptación de los alumnos y de esta manera podemos ver si durante el desarrollo del tercer trimestre hay un mayor desarrollo metacognitivo a la hora de realizar posibles tareas.

Como se ha mencionado anteriormente, previamente se creará en clase un rincón de juego al que denominaremos *“El rincón del investigador”* y que nos facilitará el trabajo ya que únicamente realizarán la tarea metacognitiva aquellos niños a los que les corresponda pasar por el rincón. Aproximadamente serán unos 6 o 7 niños acompañados por la tutora. Por él irán pasando todos los alumnos de clase, que irán rotando entre todos los rincones, el del juego simbólico, el de las construcciones... Por otro lado, también se realizarán sesiones en el gimnasio o en el aula de psicomotricidad.

El alumno realizará una sesión del programa por semana. Teniendo en cuenta por ejemplo que en una semana hay cuatro días de rincones, durante esos cuatro días realizaremos la misma sesión de entrenamiento metacognitivo en el rincón de “*El rincón del pensador*” en grupos pequeños para que a la semana todos los alumnos del aula hayan realizado la misma tarea. Por el contrario las sesiones realizadas en la sala de psicomotricidad o en el patio serán llevadas el día que corresponda a la hora de psicomotricidad y en gran grupo.

2.5. Desarrollo de las sesiones del programa.

Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?	Sesión Nº 1 Autorregulación	Etapas: Infantil	Edad: 5 años
Objetivos concretos de la sesión			
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de autocontrolar los impulsos en los diferentes juegos de la sesión. • Conocer y controlar el propio cuerpo y el de los demás en diferentes situaciones en las que intervenga la tensión-relajación muscular. • Desarrollar el gusto por el juego. • Entender y respetar las reglas y normas de las diferentes actividades. <p>Desarrollar los desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.</p>			
Información de interés	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el gimnasio del colegio o en el aula de psicomotricidad.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza basada en tareas. 		
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pala de ping-pong • Vara o pelota. • Cartulina verde y roja • Cartulina para escribir • Reproductor de música y música. 		

Fase	Descripción	Aspectos a destacar
<p>Animación o calentamiento 5 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asamblea: En corro les pondremos en antecedente de lo que vamos a realizar. Podrán hacer preguntas o contar lo que quieran siempre y cuando levanten la mano y respeten el turno de palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el desarrollo de la asamblea podemos utilizar una especie de “vara” o pelota. El que la posea es el único que puede hablar. De esta manera aprenden a anticipar pacientemente esta nueva forma de asamblea con la esperanza de ser llamados para sostener la vara o la pelota que les de la palabra.
<p>Parte principal 20 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Luz verde Luz roja: Los niños se situarán en el fondo del gimnasio, hombro con hombro formando una línea. Uno de ellos, el maquinista o ayudante del día por ejemplo, simula ser el semáforo y se podrá en el otro lado del gimnasio con una pala de pin pon pintada por un lado de rojo y por otro de ver, con la espalda hacia ellos. Cuando el semáforo les enseña la "luz verde", todos corren hacia él, 	<ul style="list-style-type: none"> - La clave de ambos juegos es que le niño sea capaz de autocontrolar sus impulsos, que llegue a la conclusión de que la mejor estrategia para avanzar en el juego y no ser eliminado es ser paciente.

	<p>tratando de ser el primero en tocarlo. El semáforo pude voltear la pala de ping pong sacando la "luz roja". Los niños deben permanecer inmóviles. Si detecta que alguno se está moviendo, debe hacerlo regresar a la línea de salida. Con la "luz verde" se reanuda el juego. La primera persona en tocarlo gana y pasa a ser el semáforo en la ronda siguiente.</p> <p>- El juego de las estatuas: Los niños empezarán a bailar la música que suena en ese momento y luego deberán detenerse cuando el encargado apague el sonido. El ganador será aquél que se quede quieto y no realice ningún movimiento hasta que lo indique el organizador. Serán eliminados cuando cometan errores.</p>	
<p>Vuelta a la calma 10 min</p>	<p>- Relajación: El nacimiento de una flor”: situaremos a</p>	<p>- Estos juegos sirven para que el niño desarrolle la habilidad de escuchar y de autocontrolar su cuerpo y su mente, y también les anima a seguir y respetar las instrucciones.</p> <p>- Con la relajación se pretende conseguir una</p>

	<p>los niños sentados en el espacio y les diremos que en la selva hay muchas flores y árboles y que nosotros simularemos ser una de ellos. Comenzaremos encogidos como una semilla que poco a poco va creciendo, nos estiraremos y nos iremos poniendo de pies poco a poco y se hace grande, grande... hasta que por fin sale la flor.</p>	<p>autorregulación para recuperar la calma interior después de unas actividades tan intensas.</p>
Análisis de los resultados	<p>En una cartulina colocaremos imágenes de las diferentes actividades y los niños de uno en uno colocarán un gomets en la que más le ha gustado.</p>	


<p>Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?</p>	<p>Sesión Nº 2 Autorregulación</p>	<p>Etapas: Infantil</p>	<p>Edad: 5 años</p>
<p>Objetivos concretos de la sesión</p>			
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de autocontrolar los impulsos en los diferentes juegos de la sesión. • Conocer y controlar el propio cuerpo y el de los demás en diferentes situaciones en las que intervenga la tensión-relajación muscular. • Desarrollar el gusto por el juego. • Entender y respetar las reglas y normas de las diferentes actividades. 			

Información de interés	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el patio del colegio.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza basada en tareas. 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina. • Vara o pelota. • Pañuelo. 	
Fase	Descripción	Aspectos a destacar
Animación o calentamiento 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Asamblea: En corro les pondremos en antecedente de lo que vamos a realizar. Podrán hacer preguntas o contar lo que quieran siempre y cuando levanten la mano y respeten el turno de palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el desarrollo de la asamblea se puede utilizar una especie de “vara” o pelota. El que la posea es el único que puede hablar. De esta manera aprenden a anticipar pacientemente esta nueva forma de asamblea con la esperanza de ser llamados para sostener la vara o la pelota que les de la palabra.
Parte principal 20 min	<ul style="list-style-type: none"> - El escondite: Se designa una persona que será el "buscador". Ésta debe contar hasta un número que hayan determinado, como 20. Mientras cuenta, los otros se esconden. Cuando llega al número establecido, grita "Listos o no, allí voy" e 	<ul style="list-style-type: none"> - Estos juegos sirven para que el niño desarrolle la habilidad de escuchar y de autocontrolar su cuerpo y su mente, y también les anima a seguir y respetar las instrucciones. - En el juego del escondite, el maestro puede acotar el espacio del patio si se

	<p>intenta encontrar a los niños que están escondidos. El último en ser encontrado decide quién será el buscador en la próxima ronda.</p> <p>- El juego del pañuelo: Se forman dos equipos con el mismo número de jugadores y se colocan cada uno en un lado del patio o del gimnasio situándose tras una línea. A cada jugador de cada equipo se le asigna un número en orden correlativo empezando por el uno. En el centro del campo de juego se coloca un niño que mantendrá un pañuelo y dirá en voz alta un número, entonces, el miembro de cada equipo que tenga dicho número deberá correr para coger el pañuelo y llevarlo devuelta al lugar en el que estaba. El primero que lo consiga gana la ronda, quedando el participante</p>	<p>considera que es demasiado grande.</p>
--	--	---

	del equipo contrincante sin punto. Cuando se han eliminado varios jugadores de un equipo, se reorganizan los números pudiendo asignar varios a un solo jugador. Gana el equipo que elimine a todos los contrarios.	
Vuelta a la calma 10 min	- Relajación: Por parejas, uno se colocará boca bajo y el otro realizará con las manos “lluvia” en el cuerpo del compañero al son de una música relajante que imite los sonidos del agua.	- Con la relajación se pretende conseguir una autorregulación para recuperar la calma interior pero también para proyectar esa calma en nuestro compañero, controlando los movimientos para no hacerle daño.
Análisis de los resultados	En círculo, cada niño dirá, utilizando la pelota o vara que se haya utilizado en la asamblea, lo que más le ha gustado o lo que menos y lo escribirán en una cartulina.	





Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?	Sesión Nº 3 Metacognición	Etapas: Infantil	Edad: 5 años
Objetivos concretos de la sesión			

<ul style="list-style-type: none"> • Realizar razonamientos lógicos a cerca de la lámina. • Comprender y respetar mensajes verbales entre iguales. • Asumir el valor de los razonamientos de otros y ser capaz de cambiar los propios. • Ser capaz de ponerse en el lugar el otro imaginando y deduciendo su posible situación. • Ser capaz de expresar de manera escrita los procedimientos que se han seguido. 		
Información de interés	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el aula durante la hora de “rincones” en “ <i>El rincón del investigador</i> ” y en grupos pequeños previamente establecidos.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado. • Enseñanza basada en tareas 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina nº1y 2 • Lápices • Pinturas • Carpeta • Goma de borrar 	
Fase	Descripción	Aspectos a destacar
Animación 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de las normas del rincón. - Presentación de la lamina: El maestro comentará a los niños que se encuentren en “el rincón del pensador” que hace poco llegó a clase un sobre con un montón de fotografías, pero tiene un 	<ul style="list-style-type: none"> - El principal motivo de esta introducción es motivarles mediante el planteamiento de un problema que ha surgido y que precisa de la ayuda de todos para resolverlo.

	<p>problema porque no hay forma de saber quién las ha podido enviar ni quién aparece en las fotografías. Por ese motivo les pide ayuda como detectives y pensadores profesionales.</p>	
<p>Parte principal 35 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comienza la investigación: - Las preguntas que realizaremos variarán en función de sus respuestas pero serán del siguiente tipo: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es? - ¿Y por qué creéis eso? - ¿Cómo podría llamarse? - ¿Qué nombre le podríamos poner? - ¿Qué está haciendo? - ¿Dónde está? - ¿Cómo va vestido? - ¿Se lo está pasando bien? - Búsqueda de alternativas: Se les proporcionará una lámina idéntica en la que faltará el juguete que tiene el niño en las manos y se les formulará la siguiente cuestión: ¿Con que otros juguetes podría 	<ul style="list-style-type: none"> - El papel del maestro aquí es de conductor. No da información ni evalúa sino que va a ser el provocador de preguntas y el conductor de los diálogos que se van a establecer entre los niños.

	estar jugando? Dibuja el que tu creas.	
Vuelta a la calama 10 min	- Comenzamos a crear nuestra carpeta de investigadores: En una carpeta que previamente han realizado se introducirán las dos láminas y en la parte de atrás de esta escribirán qué es lo que hemos descubierto y cómo lo hemos hecho.	- No se exigirá un nivel estricto en lo referente a la escritura, el objetivo es que lo expresen como ellos saben. Únicamente se les corregirá o ayudará si ellos lo piden.


Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?	Sesión Nº 4	Etapas: Infantil	Edad: 5 años
Objetivos concretos de la sesión			
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar razonamientos lógicos a cerca de cuestiones de género, raza, edad y localización geográfica. • Ser capaz de ponerse en el lugar el otro imaginando y deduciendo sus posibles escenarios. • Comprender y respetar mensajes verbales entre iguales. • Ser capaz de expresar de manera escrita los procedimientos que se han seguido. • Asumir el valor de los razonamientos de otros y ser capaz de cambiar los propios. 			

Información de interés	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el aula durante la hora de “rincones” en “ <i>El rincón del investigador</i> ” y en grupos pequeños previamente establecidos.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado. • Enseñanza basada en tareas. 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Laminas nº 3, 4, 5 Y 6. • Lápices • Pinturas • Carpeta • Goma de borrar <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">     </div>	
Fase	Descripción	Aspectos a destacar
Animación o calentamiento 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la lamina 	
Parte principal 35 min	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Manos a la obra! Es hora de investigar: El maestro mostrará la lamina nº2 (Niño con fondo blanco) - ¿Quién? - ¿Está solo? ¿Y por qué creéis eso? - ¿Cómo sabéis que es un niño? - ¿Qué está haciendo? 	<ul style="list-style-type: none"> - La formulación de preguntas va a variar siempre en función de sus respuestas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginamos un lugar: El maestro deberá plantear las siguientes cuestiones ¿Dónde está? ¿Qué tiempo hará? A continuación se les mostrará la imagen modificada del niño en dos escenarios improbables y les preguntará si podría estar ahí o no y porqué. Después les pedirá que dibujen en la lámina en blanco el paisaje en el que cada uno cree que se encuentra el niño. - Por último el maestro mostrará a todos los niños la fotografía original (sin decirles que es la original) y les preguntará si les parece que puede ser posible y porqué. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede aprovechar también para trabajar temas transversales como la desnutrición o pobreza infantil.
Vuelta a la calma 10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Recogemos en la carpeta las láminas que hemos 	<ul style="list-style-type: none"> - No se exigirá un nivel estricto en lo referente a



	visto y las investigaciones que hemos realizado.	la escritura, el objetivo es que lo expresen como ellos saben. Únicamente se les corregirá o ayudará si ellos lo piden.
--	---	---

Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?	Sesión Nº 5	Etapas: Infantil	Edad: 5 años
Objetivos concretos de la sesión			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar razonamientos lógicos a cerca de cuestiones de género, edad, apariencia, relaciones entre niños y adultos... Imaginar y deducir la apariencia de las personas de la lámina. Comprender y respetar mensajes verbales entre iguales. Ser capaz de expresar de manera escrita los procedimientos que se han seguido. Asumir el valor de los razonamientos de otros y ser capaz de cambiar los propios. 			
Información de interés	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el aula durante la hora de “rincones” en “ <i>El rincón del investigador</i> ” y en grupos pequeños previamente establecidos.		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Descubrimiento guiado. Enseñanza basada en tareas. 		
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Lamina nº 7 Folios Lápices Pinturas 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Goma de borrar 	
Fase	Descripción	Aspectos a destacar
Animación o calentamiento 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la lamina 	-
Parte principal 35 min	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Manos a la obra! Es hora de investigar: - ¿Quiénes son? - ¿Y por qué creéis eso? - ¿Cómo sabéis que es un niño? - ¿Hay adultos tan bajitos como niños? - ¿Por qué pensáis que es su padre? ¿Puede ser el socorrista? - ¿Qué están haciendo? - ¿Dónde están? - ¿Qué tiempo hará? - ¿Se lo estarán pasando bien? ¿Qué estarán sintiendo? - ¿Por qué no se les ve la cara? - ¿En qué otras situaciones damos la mano a un adulto? - En un folio a parte se les 	<ul style="list-style-type: none"> - La formulación de preguntas va a variar siempre en función de sus respuestas. - Se puede aprovechar también para trabajar temas transversales como los diferentes tipos de familias.


	pedirá a los niños que dibujen con detalles a las dos personas que aparecen en la imagen y se les preguntará por qué lo han hecho así.	
Vuelta a la calma 10 min	- Recogemos en la carpeta las investigaciones que hemos hallado y como lo hemos conseguido.	- No se exigirá un nivel estricto en lo referente a la escritura, el objetivo es que lo expresen como ellos saben. Únicamente se les corregirá o ayudará si ellos lo piden.

Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?	Sesión Nº 6	Etapas: Infantil	Edad: 5 años
Objetivos concretos de la sesión			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar razonamientos lógicos a cerca de cuestiones de género, edad, apariencia, relaciones entre niños y adultos... Discriminar aspectos que no se pueden dar en la realidad. Comprender y respetar mensajes verbales entre iguales. Ser capaz de expresar de manera escrita los procedimientos que se han seguido. Asumir el valor de los razonamientos de otros y ser capaz de cambiar los propios. 			
Información de	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el aula durante la hora de “rincones” en “ <i>El rincón del investigador</i> ” y en grupos		

interés	pequeños previamente establecidos.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado. • Enseñanza basada en tareas. 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Lamina nº 8 y 9 • Lápices • Rotulador rojo • Carpeta • Goma de borrar <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	
Fase	Descripción	Aspectos a destacar
Animación o calentamiento 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la lámina: En esta ocasión hay aspectos de la foto que no coinciden con la realidad, el objetivo es descubrirlos. 	-
Parte principal 35 min	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Manos a la obra! Es hora de investigar: - ¿Qué veis en estas dos láminas? - ¿Cómo sabéis que es un niño y no una niña? - ¿Por qué pensáis que el bigote no es suyo? - ¿Qué está haciendo el otro niño? - ¿Vosotros también os afeitáis? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> - La formulación de preguntas va a variar siempre en función de sus respuestas.











	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Las mujeres también se afeitan? ¿Por qué pensáis eso? - Con un rotulador rojo tacharán lo que consideren que no se corresponde con la realidad. 	
Vuelta a la calma 10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Recogemos en la carpeta las investigaciones que hemos hallado y como lo hemos conseguido. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se exigirá un nivel estricto en lo referente a la escritura, el objetivo es que lo expresen como ellos saben. Únicamente se les corregirá o ayudará si ellos lo piden.

Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?	Sesión Nº 7	Etapas: Infantil	Edad: 5 años
Objetivos concretos de la sesión			
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar razonamientos lógicos a cerca de cuestiones de género y apariencia. • Comprender y respetar mensajes verbales entre iguales. • Ser capaz de expresar de manera escrita los procedimientos que se han seguido. • Asumir el valor de los razonamientos de otros y ser capaz de cambiar los propios. 			

<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar internet como herramienta de conocimiento. 		
Información de interés	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el aula durante la hora de “rincones” en “ <i>El rincón del investigador</i> ” y en grupos pequeños previamente establecidos.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado. • Enseñanza basada en tareas. 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina 10 • Lápices • Ordenador o pizarra digital • Carpeta • Goma de borrar 	
Fase	Descripción	Aspectos a destacar
Animación o calentamiento 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la lamina 	
Parte principal 35 min	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Manos a la obra! Es hora de investigar: - ¿Qué veis ahí? - ¿Por qué pensáis que es una mujer? - ¿Todas las mujeres tienen el pelo largo? - ¿Todas las niñas de clase tienen el pelo largo? - ¿Hay hombres con el pelo largo? ¿Conocéis a alguno? - ¡Es hora de utilizar las TICS! 	<ul style="list-style-type: none"> - La formulación de preguntas va a variar siempre en función de sus respuestas. - Se puede aprovechar también para trabajar temas transversales como el respeto hacia diferentes tipos de físico o de manera de vestir...

	<p>En el ordenador de clase les pediremos que piensen que es lo que podemos poner en el buscador para encontrar a mujeres con el pelo corto y hombres con el pelo largo u otras cuestiones que hayan surgido durante las investigaciones.</p>	
<p>Vuelta a la calma 10 min</p>	<p>- Recogemos en la carpeta las investigaciones que hemos hallado y como lo hemos conseguido.</p>	<p>- No se exigirá un nivel estricto en lo referente a la escritura, el objetivo es que lo expresen como ellos saben. Únicamente se les corregirá o ayudará si ellos lo piden.</p>

<p>Programa de estimulación metacognitiva: ¿Y si jugamos a pensar?</p>	<p>Sesión Nº 8</p>	<p>Etapas: Infantil</p>	<p>Edad: 5 años</p>
<p>Objetivos concretos de la sesión</p>			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar razonamientos lógicos a cerca de cuestiones de género, edad, localización geográfica... Comprender y respetar mensajes verbales entre iguales. 			

<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de expresar de manera oral y escrita los procedimientos que se han seguido. • Asumir el valor de los razonamientos de otros y ser capaz de cambiar los propios. 		
Información de interés	El desarrollo de esta sesión tendrá lugar en el aula y será en gran grupo.	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento guiado. • Enseñanza basada en tareas. 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas 11 y 16 en tamaño DIN-A3 • Láminas 12,13,14,15,17,18,19 y 20 en tamaño pequeño, recortadas y plastificadas. • Bluetack o goma para pegar en las laminas DIN-A3 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">      </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">      </div>	
Fase	Descripción	Aspectos a destacar
Animación o calentamiento 5 min	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de las láminas: El maestro les agradecerá a todos los niños su ayuda y les felicitará por el buen trabajo realizado y les 	<ul style="list-style-type: none"> - En la pizarra pegaremos los posters en tamaño grande y que previamente habremos plastificado de las láminas 11 y 16.

	<p>contará a todos en la asamblea que tienen una última misión como grupo. Quedaban dos fotografías por investigar, pero eran tan grandes que algunos de los elementos de estas se han caído y se han mezclado así que no sabemos dónde va cada uno.</p>	
<p>Parte principal 35 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Manos a la obra! Es hora de investigar: - ¿Qué dos lugares tenemos aquí? - ¿Cómo lo sabeis? - ¿Qué tiempo hará en cada uno de ellos? ¿Vivirá gente? ¿Y animales? - El maestro sacará a una persona a la pizarra y le pedirá que pegue el animal, persona o vivienda que quiera en el sitio que le corresponda. Realizará las cuestiones sobre su elección que se han ido viendo a lo largo de las sesiones como quiénes son o cómo van vestidos... A continuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que dejar claras las normas a la hora de hablar. Sólo saldrán a la pizarra y hablarán aquellos que respeten a los demás cuando están hablando y aquellos que levanten la mano para hablar.

	<p>le preguntará por qué ha elegido ese sitio y preguntará al resto si están de acuerdo o no y por qué.</p> <p>Esta operación se repetirá hasta que se terminen todas las imágenes que pegar.</p>	
<p>Vuelta a la calma 10 min</p>	<p>- En un folio escribimos que es lo que hemos aprendido, y cómo lo hemos hecho.</p>	<p>- No se exigirá un nivel estricto en lo referente a la escritura, el objetivo es que lo expresen como ellos saben. Únicamente se les corregirá o ayudará si ellos lo piden.</p>

2.6. Adaptaciones generales.

A continuación se desarrolla de una manera general, la respuesta educativa para los niños con necesidades educativas especiales asociadas a cualquier ámbito ya que en la etapa de Educación Infantil todas las áreas están interrelacionadas.

Las consideraciones que se tomen han de influir en distintos niveles y por ello, podrían darse:

- Modificaciones en el centro.
- Modificaciones en el aula: adaptaciones (no) significativas y/o,
- Adaptaciones curriculares.

A la hora de realizar modificaciones se tendrán en cuenta varios documentos que rigen la Educación Infantil como son: programa de atención a la diversidad, LOE, Real

Decreto, Decreto Foral, Proyecto curricular de centro o Propuesta pedagógica, Programación de aula...

Ante las singularidades de cada niño varios son los profesionales que tienen que coordinarse para una educación óptima (planificar los apoyos, desde el principio, para que cada alumno/a reciba atención del menor número posible de profesionales y procurar que éstos -los docentes- sean siempre los mismos). Entre estos profesionales, internos y externos del centro, podemos destacar:

- Tutor y profesores especialistas de Educación Física, Musical y Lengua Extranjera.
- Maestros con la especialidad de Educación Especial – Pedagogía Terapéutica (PT).
- Maestros especialistas en Audición y Lenguaje.
- Profesores de apoyo a la compensación de desventajas sociales.
- Equipos de Orientación.
- Otros profesionales: cuidadores, Fisioterapeutas, Profesores, Técnicos de servicios a la Comunidad (educadores y trabajadores sociales).

La coordinación de estos profesionales es de vital importancia, además de la delimitación del papel que cada profesional ocupa.

En función de las características del niño/a se establecerá una u otra adaptación curricular:

- Significativa: afecta a los objetivos del programa y a los criterios de evaluación del mismo
- No significativa: influye en la metodología (adecuar el lenguaje a la capacidad; utilizar técnicas de modelado, trabajo cooperativo, favorecer que usen distintos materiales y recursos que se puedan manipular) y los contenidos.

Poniendo como ejemplo el caso de la discapacidad visual, se realizarían modificaciones a la hora de proceder en el desarrollo de las sesiones. Podría incluirse una actividad en la que se realice una descripción de las láminas, para que de esta manera, el niño pueda hacerse una imagen mental y participar con el resto de compañeros.

En casos de desarrollo verbal deficiente, el maestro deberá proporcionar el apoyo y el tiempo necesario para que el niño pueda expresar sus ideas. No deberá subestimarlos, ni darle las respuestas.

Además, no debemos olvidar otros elementos que intervienen en la educación y pueden ser susceptibles de cambio, como por ejemplo los recursos materiales.

2.7. Evaluación : Qué y cómo evaluar.

El problema que surge a la hora de evaluar si realmente se ha producido una estimulación de la metacognición, se debe a que no se traduce en una respuesta observable, para ello se recurre a procedimientos y sistemas indirectos de evaluación.

Los métodos más utilizados en este campo, como los informes verbales o cuestionarios, resultan inviables, ya que plantean problemas cuando se aplican con niños. El maestro en su papel como entrevistador no puede saber a ciencia cierta si lo que dice el niño es algo que ha pensado realmente mientras realizaba la tarea o si es lo que está pensando en el momento de hacer la reflexión o, incluso, si miente. Por ello el procedimiento que se utilizará en este programa será el de la observación por parte del maestro.

Se deberá prestar especial atención a situaciones de habla egocéntrica, del pensamiento en voz alta ya que son muchos los niños que se hablan a sí mismos sin intención de que lo que dicen sea escuchado por otras personas o de la ejecución de la tarea porque todo ello aportará datos sobre los procesos metacognitivos empleados por los niños.

Teniendo estas consideraciones presentes se llevará a cabo una evaluación formativa en la que se evaluará de manera indirecta el desarrollo metacognitivo de los niños. Para ello se utilizará como guía en cada sesión una parrilla de observación con los ítems previamente fijados.

Evaluación formativa o continua:

Se realizará un seguimiento de todas las sesiones que se realicen, con el objetivo de observar la evolución del aprendizaje pero sobre todo su manera de razonar.

El maestro no tiene que pretender la obtención de determinados resultados, sino que debe ser la figura que proporcione diversas situaciones de aprendizaje. Es decir, no debe primar el resultado sino el proceso.

Se considera igualmente importante la realización de una auto-evaluación con el fin de mejorar la práctica diaria en relación con los niños y su desarrollo. A priori se ha establecido una parrilla de auto-evaluación (tabla 4) en la que constan aquellos puntos más relevantes y significativos para este programa.

Tabla 4. Posible lista de control o autoevaluación

Lista de control o autoevaluación	Si	No	A veces
¿Se han establecido criterios de evaluación e indicadores acordes con los con los objetivos y contenidos establecidos y secuenciados?			
¿Se han producido desordenes, altercados, descontrol, etc., durante el desarrollo de las sesiones?			
¿Se han analizado las causas?			
¿Se han solucionado?			
La información ¿Ha sido suficiente y eficaz?			
¿Se ha establecido la posibilidad de seguir distintos ritmos de aprendizaje?			
¿Hemos establecido las correspondientes adaptaciones específicas?			

En todo momento, se realizará una evaluación cualitativa, caracterizada por la observación de los procesos. De manera que se evaluarán los comportamientos y

reacciones ante tareas concretas. Para ello las herramientas de evaluación que se van a utilizar serán las siguientes:

- **Diario de clase:** se trata un medio para valorar lo ocurrido en el aula, que tiene como finalidad el poder remodelar nuestra práctica docente para mejorarla o repetir las tareas que han acabado en éxito.
- **Observación directa:** Es una observación de carácter participante, es decir, mientras los niños desempeñan las tareas, el maestro observa y participa en las actividades. En ocasiones, también, puede ser adoptado el papel de observador no participante quedándonos en segundo plano para no interferir en el desarrollo de las tareas.
- **Parrillas de observación:** sirven para reunir y clasificar la información, en forma de datos, catalogándola en función de su frecuencia.

La parrilla de observación que se adjunta en la tabla 5, está únicamente centrada en la competencia de aprender a aprender ya que es la principal del programa. Se evaluará como siempre (si el ítem se cumple de una manera regular) a veces (si en ocasiones se cumple el ítem) y nunca (si no se cumple el ítem en ninguna ocasión).

Por otro lado, al ser una competencia que se trabaja en el aula durante todo el año, es preciso tener en consideración la evolución de la consecución de estos ítems, no sólo durante las sesiones específicas sino también en comparación con el resto del año.

Tabla 5. Parrilla de observación de la competencia aprender a aprender

Competencia	Ítems de las sesiones	Siempre	A veces	Nunca
básica				
	Conoce y confía en sus posibilidades.			
	Muestra una actitud positiva hacia las actividades.			
	Practica la escucha activa.			

Aprender a**aprender**

Valora el trabajo bien hecho.

Es capaz de coordinarse en gran grupo.

Es capaz de coordinarse en pequeño grupo.

Muestra empatía.

Comprende y respeta mensajes verbales entre iguales.

Planifica y organiza las tareas.

Presta y mantiene la atención.

Es constante en las tareas.

Recoge y registrar información.

3. CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

El Programa que se ha presentado en este trabajo no ha sido llevado a la práctica, por lo que se trata de una aproximación a su desarrollo en el aula y está abierto totalmente a posibles adaptaciones o modificaciones siempre y cuando no varíen los objetivos generales del Programa.

Sin embargo, es previsible que este Programa contribuya a la mejora de la metacognición en los niños de Educación Infantil y ayude a la adquisición de estrategias metacognitivas.

4. REFERENCIAS

- Atkinsons, J.W. (1981). Thematic apperceptive measurement of motivation in 1959 and 1980. EN D'ydwale, G & Lens, W. (eds.) *Cognition in human motivation and learning*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.
- Bridges, L.J., Grolnick, W.S., & Connell, J.P. (1997). Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. *Infant Behavior and Development*, , 47-57,(20).
- Brown, A. L. (1977). "Development, Schooling and acquisition of Knowledge about Knowledge". En R. C. ANDERSON, R. J. SAPIRO & W. E. MONTAGUE, Schooling and acquisition of Knowledge. Hillsdale,N. J: Erlbaum, 241–258.
- Brown, A. L. (1987). "Metacognition, executive control, self–regulation and other more mysterious mechanisms". En F. E. WEINERT & H. KLUWE (ed.), Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 65–116.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In: J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Cognitive Development III. Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Brown, A., & DeLoache, J. (1978). Skills, plans and self-regulation. En R. Siegler (Ed): *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burón, J. (1988). *La autoobservación (self-monitoring) como mecanismo de autoconocimiento y de adaptación*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto, (microfilm N. 87).
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero, Bilbao.
- Chadwick, C. (1985) *Estrategias Metacognitivas, Metacognición y el Uso de los microcomputadores en la Educación*. PLANIUC, 4 (7)
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Op' t Eynde, P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of Mathematics Education. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 687-726). Academic Press.
- Dweck, C.S. & Elliot, E.s. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (ed.) *Socialization, personality and social development*. Wiley & sons, N.Y.

- Fiske, S.T. (1982). Schema-triggered affect: Applications to social perception. En M.S. Clark & S.T. Fiske (eds.). *Affect and cognition*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey.
- Flavell, J. H. (1987) *Speculation about the nature and development of metacognition*. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21 - 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1971). "First's Discucssants comments: what is memory development the development of?". *Human Development*, 272-278,(14).
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 906-911,(34).
- González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Revista Paradigma*, 1993-1996; 109-135.(14-17)
- González, M. C.; Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- Grolnick, W.S., Bridges, L.J., & Connell, J.P. (1997). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 928-941 (67).
- Grolnick, W.S., Cosgrove, T.J., & Bridges, L.J. (1996). Age-graded Change in the Initiation of positive Affect. *Infant Behavior and Development*, 153-157, (19).
- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. BELTRÁN Y C. GENOVARD (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, 359-381. Madrid: Síntesis.
- Klinnert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R.N., & Svejda, M. (1983). Emotions as Behaviors Regulators: Social Referencing in Infancy. En R. Plutchik y H. Kellerman (Eds), *Emotion, Theory, Research and Experience: Vol 2. Emotions in Early Development* (pp-57-86). New York: Academic Press.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 199-214, (18).

- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self assessments. *Journal of personality and social psychology*, 1121-1134, (77).
- Kurtz, B.E. (1990). Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development. En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.
- Lacasa, P.; Herranz, P. (1995): *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Ley Orgánica de Educación (2006)
- Lirewise, M., Gianino, A., & Tronick, E.Z. (1988). The Mutual Regulation Model: The Infants' Self and Interactive Regulation and Coping and Defensive Capacities. In T.M. Field, P.M. McCabe, Schneiderman (Eds.), *Stress and Coping across Development* (pp.47-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Luria, A.R. (1970). *Cerebro del hombre y los procesos psíquicos*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Martí, E. (1995) Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 9 – 32, (72).
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Cáp. 4, 87 - 108. Madrid: Santillana.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 405-412, (84).
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skill training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press, New York.
- Merton, Robert, (1964) *Teoría y Estructura Sociales* México: F.C.E.
- Monereo, C. (coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, J. (2004). *Enseñanza-aprendizaje de estrategias metacognitivas en niños de Educación Infantil*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Parritz, R.H. (1996). A descriptive Analysis of Toddler Coping in Challenging Circumstances. *Infant Behavior and Development*, 171-180, (19).

- Pérez Gómez, A. I. (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico?. La construcción de los significados de representación y acción”. En GIMENO, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, 59–102.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. AMES y M. L. MAHER (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar.
- Posner, M.I. & Rothbart, M.K. (1992). Attention and conscious experience. In A.D. Milner & M.D. Rugg, *The neuropsychology of consciousness*. London: Academic Press. pp. 183-199. Posner, M.I. & Raichle, M.E.
- Pramling, N. & Pramling, I. (2009). “The prosaics of figurative language in preschool: some observations and suggestions for research”. *Early Child Development and Care* 179, 329–338(3).
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1992) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.
- Rothbart, M.K. & Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. In J.W. Fagen & J.Colombo (Eds.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 1 (pp.37-86). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Rothbart, M.K., Ziaie, H. & O’Boyle, C.G. (1992). Self- Regulation and Emotion in Infancy. En N. Eisenberg y R.A. Fabes (Eds). *Emotion and its Regulation in Early Development, New Directions in Child Development* (Vol. 55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sáiz, M. C. (1994). *Adaptación y Validación de un Programa de Desarrollo Soci-Cognitivo en niños con Deprivación Socio-Ambiental*. Tesis Doctoral. Valladolid: Secretariado de publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 351 – 371 (7).
- Tesouro Cid, M. (2006). “Enseñar a aprender a pensar en los centros educativos, incluso en las actividades de evaluación”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1–14 9 (1).

- Thompson, R.A. (1994). Emotional Regulation: A Theme in Search of Definition. In N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Aspects. Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 25-52.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7 (2-1). Disponible: <http://www.uv.es/RELIEVE/> .
- Weiner, B (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology*. (82), 616-622.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*.: Springer-Verlag, New York
- Weiner, B.(1972) *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning press, Morristown, N.J.
- Weinstein, C., y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En Wittrock, M (ed). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan
- Yussen, S. (1985). The Rol of Metacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development En D. L. Forrest-Presley, G. E. Mackinson, y T. G. Waller. (Eds). *Metacognition, Cognition and Human Performance*. 1. Theoretical Perspectives. NewYork : Academic Press, 253-258.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*. 151-175,(35).
- Zajonc, R.B.; Pietromonaco, P. & Bargh, J. (1982).Independence and interaction of affect and cognition. En M.,S. Clark y S.T. Fiske (eds.) *Affect and Cognition*. New Jersey, LEA.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework. In: D. H. Schunk., & B. J. Zimmerman (Eds.), *Selfregulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). New York: Cambridge Univ. Press.

5. ANEXOS

LAMINA Nº1



LÁMINA 2





LÁMINA 4



Programa de Estimulación Metacognitiva para Educación Infantil.

LÁMINA 5





LÁMINA 7







LÁMINA 10



Programa de Estimulación Metacognitiva para Educación Infantil.

LÁMINA 11





LÁMINA 13







LÁMINA 16



LÁMINA 17



LÁMINA 18



LÁMINA 19



LÁMINA 20

